



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**SIMONE SILVA FERNANDES**

**A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA ATUAÇÃO DO  
PEDAGOGO NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS**

**João Pessoa  
2019**

**SIMONE SILVA FERNANDES**

**A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA ATUAÇÃO DO  
PEDAGOGO NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)  
apresentado à Coordenação de Licenciatura em  
Pedagogia, no Centro de Educação (CE) da  
Universidade Federal da Paraíba (UFPB) -  
*Campus I*, como requisito para a obtenção do  
título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof. Dr<sup>a</sup> Izaura M. de Andrade da Silva

**João Pessoa**  
**2019**

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

F363i Fernandes, Simone Silva.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA ATUAÇÃO DO  
PEDAGOGO NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS / Simone  
Silva Fernandes. – João Pessoa, 2019.  
63 f.

Orientação: Izauro Maria de Andrade Silva.  
Monografia (Graduação) – UFPB/EDUCAÇÃO.

1. Pedagogia; Sala Recursos Multifuncionais; Inclusão. I.  
Silva, Izauro Maria de Andrade. II. Título.

UFPB/BC

SIMONE SILVA FERNANDES

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA ATUAÇÃO DO  
PEDAGOGO NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)  
apresentado à Coordenação de Licenciatura em  
Pedagogia, no Centro de Educação (CE) da  
Universidade Federal da Paraíba (UFPB) -  
Campus I, como requisito para a obtenção do  
título de Licenciada em Pedagogia.

Aprovada em: 14 / 05 / 2019

BANCA EXAMINADORA

Izaura Maria de Andrade da Silva

Profª. Drª. Izaura Maria De Andrade Da Silva  
Orientadora (UFPB/CE)

Santuzo Mônica de França P. da Fonseca

Profª. Drª. Santuza Mônica de França P. da Fonseca  
Examinadora (UFPB/CE)

ADENIZE QUEIROZ DE FARIAS

Profª. Drª. Adenize Queiroz de Farias  
Examinadora (UFPB/CE)

## **AGRADECIMENTOS**

Quero agradecer primeiramente a Deus por ter me ajudado a superar as dificuldades e a tornar possível a realização de um sonho muito importante para mim, sem ele eu não teria chegado até aqui.

Aos meus pais Noemia Fernandes e José Dantas, por tudo que ensinou-me ao longo da vida, ensinamentos que levo diariamente comigo. Em especial a minha mãe por ter me ajudado dia após dia, ter me acalmado nos meus momentos de angústia, por acreditar em mim quando tudo parecia que não iria dar certo. A vocês toda minha gratidão e amor.

À minha irmã Suelen Fernandes que de forma especial e carinhosa me deu força e coragem, me apoiou nos momentos de dificuldades. Você é um dos meus maiores tesouros.

Ao meu esposo Elvison Dayvid, que com muito amor sempre me deu apoio e incentivo para continuar lutando por este sonho, por estar sempre levantando o meu astral, pelo apoio nas horas difíceis, por me ouvir quando eu mais precisava desabafar, você que me fez acreditar que posso ser capaz, quando eu já estava desistindo. Muito obrigado, meu amor!

De forma especial, agradeço a minha orientadora, professora Dr.<sup>a</sup> Izaura M. de Andrade da Silva por me acolher neste momento tão importante da graduação. Palavras não serão capazes de descrever a gratidão que sinto por você.

As minhas amigas Kecia e Janaína, pela existência de cada uma de vocês em minha vida, pelos momentos de lamento, mas também de risos e descontração.

Por fim, agradeço a todos que, mesmo não estando citados aqui, contribuíram significativamente para a conclusão desta etapa em minha vida.

## RESUMO

O presente trabalho tem como tema “A importância da formação continuada para atuação do pedagogo na sala de recursos multifuncionais”, com estudantes da Educação Especial como público-alvo. O estudo foi realizado através de uma pesquisa bibliográfica, bem como pesquisa de campo cujo objetivo foi investigar sobre a necessidade da formação continuada do pedagogo, para que as práticas de ensino em salas de aula inclusivas e salas de recursos multifuncionais sejam realizadas de maneira eficaz. Do ponto de vista metodológico trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, na qual foi aplicado um questionário, a fim de compreender dos professores, sobre a importância da formação continuada de forma mais aprofundada. Sendo assim, participaram da pesquisa 8 (oito) professoras da rede pública de ensino municipal de João Pessoa-PB. A partir desse estudo, percebe-se o quanto a formação continuada dos docentes é indispensável para que possam trabalhar com estudantes da Educação Especial, pois é preciso que o professor esteja continuamente elaborando novas técnicas e adquirindo os conhecimentos especializados a fim de que os alunos com deficiência sejam, verdadeiramente, incluídos.

**Palavras-chave:** Pedagogia; Sala de Recursos Multifuncionais; Educação Inclusiva.

## ABSTRACT

This work has as theme the importance of continuing education for the pedagogue in the multifunctional resource room, with students target audience of Special Education. The study was realized through of the bibliographical research as well as field research, whose objective was to investigate about the need for the continued education of the pedagogue, for the teaching practices in inclusive classrooms and multifunctional resource rooms are realized effectively. From the methodological point of view, this is a qualitative research, in which a questionnaire was applied, in order to understand the importance of further training by the teachers. Therefore, eight teachers from public school of the municipal education of João Pessoa participated in the study. From this study it is possible to see how the continuous formation of the teachers is indispensable for that they can work with students of the Special Education, because it is necessary that the teacher been continually elaborating new techniques and acquiring the specialized knowledge so that the students with deficiency are truly included.

**Keywords:** Pedagogy; Multifunctional Resource Room; Inclusive Education.

## **LISTA DE SIGLAS**

AEE - Atendimento Educacional Especializado

CNE - Conselho Nacional de Educação

CENESP - Centro Nacional De Educação Especial

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

MEC - Ministério da Educação

ONU - Organização das Nações Unidas

PNE - Plano Nacional de Educação

SESPE - Secretaria Nacional de Educação Especial

SEMESP - Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação

SEESP/MEC - Secretaria de Educação Especial - Ministério da Educação

SEM – Sala de Recursos Multifuncionais

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UFPB- Universidade Federal da Paraíba

TGD - Transtorno global do desenvolvimento



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
1.1 PERGUNTA DA PESQUISA.....	11
1.2 OBJETIVO.....	11
<b>2 A INCLUSÃO EDUCACIONAL.....</b>	<b>12</b>
2.1 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	16
2.1.1 Integração e Inclusão.....	20
2.2 LEGISLAÇÃO.....	22
2.2.1 Resolução CNE/CEB nº 2/2001.....	25
2.2.2 Convenção Internacional sobre Direitos das Pessoas com Deficiências.....	26
2.2.3 O Plano Nacional de Educação.....	28
2.2.4 Estatuto da Pessoa com Deficiência.....	29
2.3 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE.....	31
<b>3 A FORMAÇÃO CONTINUADA.....</b>	<b>35</b>
3.1 INCLUSÃO E FORMAÇÃO DOCENTE.....	37
<b>4 METODOLOGIA.....</b>	<b>40</b>
4.1 DELINEAMENTO.....	40
4.2 PARTICIPANTES.....	40
4.3 INSTRUMENTOS.....	41
4.4 PROCEDIMENTO.....	41
<b>5 ANÁLISE DOS RESULTADOS.....</b>	<b>42</b>
5.1 FORMAÇÃO.....	44
5.2 PREPARAÇÃO .....	46
5.3 SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS .....	46
5.4 FORMAÇÃO CONTINUADA.....	47
5.5 DIFICULDADES .....	48
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>50</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>52</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>56</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a educação inclusiva vem sendo discutida de forma ampla nos meios acadêmicos, sociais e políticos, despertando e fomentando o direito das pessoas público alvo da educação especial. Resultado disso, temos diversas leis e declarações que garantem o compromisso com a educação inclusiva.

Uma das mais conhecidas é a Declaração de Salamanca (UNESCO,1994), que assegura o direito destes estudantes de frequentarem a escola, preferivelmente na rede regular de ensino e o dever do Estado em oferecer e garantir o acesso. Realidade esta, que pode ser observada com base no Censo Escolar, o número de estudantes da educação especial, que ingressaram em classes comuns do ensino regular, veem aumentando absurdamente. De 1998 a 2013, este aumento chega a 150% (BRASIL, 2014).

A implicação da educação inclusiva não deve somente considerar o acesso e permanência do estudante da educação especial em turmas comuns do ensino regular, mas sim, o seu aproveitamento acadêmico, o que se concretizará conforme a escola iniciar o processo de valorização a diversidade dos estilos de aprendizagem, em combate a homogeneidade do padrão de ensino-aprendizagem.

Como diz Glat e Pletsch (2010), a escola deve abarcar em seu projeto político pedagógico e curricular, que subentende planejamento, metodologias, estratégias de ensino e avaliação, ações que sustentem uma aprendizagem significativa para todos os estudantes, inclusive aqueles com necessidades educacionais especiais. Todo esse processo diligencia o envolvimento de todo corpo de educadores presentes e pertencentes aquele universo escolar, e nunca somente o envolvimento dos profissionais envolvidos especificamente com Educação Especial.

A LDB, em seu artigo 59, recomenda que as instituições de ensino devem garantir aos estudantes currículo, métodos, recursos e organização específica para o atendimento das necessidades dos mesmos, como também: garante a terminalidade específica aos que não atingirem o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, devido suas deficiências; e garante a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar (BRASIL, 2014; BRASIL, 1996).

Sabemos que um dos maiores problemas enfrentados no ensino dos estudantes da educação especial está na relação professor-estudante. O professor, por não possuir

preparação adequada para lidar com esse estudante, acaba perdido, não sabendo como ensinar para este, se julgando, muitas das vezes como incapaz ou até mesmo se auto justificando, dizendo que o referido estudante é incapaz de aprender (CARVALHO, 2010).

## 1.1 PERGUNTA DA PESQUISA

Diante do exposto na introdução desse trabalho e após todas as alterações nas legislações vigentes e acordos que o Estado se comprometeu sobre a inclusão no sistema educacional, se faz necessário levantar a seguinte questão: Como estão sendo formados e atualizados os profissionais da educação para a utilização das salas de recursos multifuncionais?

## 1.2 OBJETIVO

Na busca de respostas à pergunta proposta, objetivamos, de forma geral compreender como é realizada a formação dos profissionais da área de educação e investigar do grupo de professores responsáveis pela sala de recursos multifuncionais como estes profissionais interagem com os estudantes e professores da sala regular.

## 2 A INCLUSÃO EDUCACIONAL

A Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases de Nacional Educação de 1996 (BRASIL, 1996) e pela publicação e reformulação de novas leis relacionadas à área de Educação Especial (BRASIL, 2001; 2008) determinam que os municípios reestruturaram o seu sistema educativo com base em pressupostos da inclusão padrão de educação.

Por meio do Decreto nº 6949/2009 (BRASIL, 2009), o país comprometeu-se publicamente a garantir o acesso das pessoas com deficiência a um sistema educacional inclusivo em todos os seus níveis de escolaridade. No Brasil, embora estudos indiquem a ocorrência de falhas no sistema educacional através da inoperabilidade dos órgãos sociais, os preconceitos, as barreiras de comunicação, as barreiras arquitetônicas, a falta de treinamento e atividades de ensino, entre outras, não se pode negar que existe um movimento para reestruturar as escolas e a criação das salas como parte deste processo.

O contexto educacional brasileiro nos últimos anos está se dedicando a discussão da inclusão no sistema educacional, em parte devido à mudança de políticas públicas, e uma mudança do cenário, para oferecer oportunidades iguais de acesso à educação de alta qualidade para toda a população escolar.

O movimento de inclusão escolar faz parte desta mudança, pois sua premissa básica é que todo aluno, independente de quaisquer características ou status, devem poder compartilhar os mesmos espaços em seu processo educacional.

Este movimento é necessário porque a escola tem historicamente excluído certos grupos considerados inelegíveis por várias razões, como etnia, religião, status e outros. Entre esses grupos, destacamos pessoas com deficiência que, além da diferença resultante de sua condição, foram representadas como socialmente incapazes e incompetentes ao longo do tempo.

A inclusão escolar de estudantes com deficiência, cujos fundamentos estão contemplados em documentos nacionais e internacionais - como a Constituição Federal (Brasil, 1988), a Declaração Mundial sobre Educação para a Todos (Declaração, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), implica uma mudança de conceito, segundo a qual todos os cidadãos devem poder viver plenamente sua cidadania em

ambientes coletivos de aprendizagem. Tal prática, porém, bastante recente, requer a busca de uma atuação pedagógica que propicie o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os estudantes, considerando suas especificidades.

A grande diversidade de estudantes que formam as salas de aula nas escolas inclusivas provoca uma série de desafios em relação à gestão dessas salas de aula.

Segundo Stainback e Stainback (1999, p. 335) “a gestão de classes é a característica chave de um professor eficiente”. Uma gestão adequada contribui muito para o aprendizado de cada aluno. A gestão de classe deve fazer parte do planejamento pedagógico de cada professor, incluindo abordagens preventivas, abordagens gerais de intervenção, abordagens motivacionais e abordagens de apoio e comunicação.

Ainda segundo Stainback e Stainback (Ibidem), “[...] as habilidades necessárias para os professores preocupados em desenvolver uma boa gestão de suas salas de aula”, isso envolve:

- Conhecer pesquisas e teoria sobre gestão de sala de aula;
- Conhecer as necessidades dos estudantes;
- Saber como estabelecer relações positivas que ajudem a satisfazer as necessidades psicológicas básicas dos estudantes;
- Saber utilizar os métodos de ensino para promover a aprendizagem dos estudantes individualmente e do conjunto grupo;
- Saber usar métodos de ensino que maximizem o comportamento dos estudantes durante as tarefas;
- Saber usar uma grande variedade de métodos que envolvam os estudantes no exame e correção de seus comportamentos inadequados.

As habilidades descritas pelos autores citados apresentam uma lista de características que, por sua natureza, envolvem capacitação profissional. Professores que são capazes de desenvolver uma boa gestão em salas de aula composta por diferentes estudantes precisam ser continuamente formados.

Uma capacitação básica voltada para este tema e um constante treinamento no trabalho, capaz de oferecer horários e espaços definidos para os professores trabalharem com esses aspectos de sua rotina, é fundamental para a implementação dessa prática.

Diante de estudantes com comportamentos desafiadores, é necessário que o

professor tenha uma lista de estratégias para ajudá-lo a gerenciar a sala de aula, para que ele possa desenvolver um trabalho adequado, considerando as características desafiadoras dos estudantes, sem prescindir de seu papel e dos objetivos propostos para essa sala de aula.

Segundo Maria Salete Aranha (2002), há algumas instruções que podem ser úteis para o professor e que se referem a adaptações organizacionais que podem ajudar na sala de aula. Esses são:

- É importante que o professor estabeleça claramente com os estudantes quais são os limites necessários para compartilhar ambiente coletivo complexo.

- É fundamental identificar a forma de comunicação mais adequada para cada aluno, para que ele possa trabalhar com compreensão, prazer e a maior independência possível.

- É importante que o ensino seja individualizado, guiado por um Plano de Ensino que reconheça as necessidades educacionais especiais do aluno e reaja a elas de uma maneira pedagógica.

- É importante que os estudantes, sempre que possível, sejam capazes de relacionar o que estão aprendendo na escola com as situações que enfrentam em suas próprias vidas.

- Também é importante que as atividades acadêmicas ocorram em um ambiente significativo e estável para o aluno.

- A previsibilidade de atividades e eventos pode diminuir em muito a ansiedade do aluno com dificuldades não adaptativas comportamentais.

Portanto, é importante que o professor estruture o uso do tempo, do espaço, do material e do desempenho das atividades, a fim de reduzir, em última análise, o caos que um ambiente complexo pode representar.

Em relação as salas de recursos, elas são definidas por Alves (2006), como

As salas de recursos multifuncionais são espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar. (ALVES, 2006, p. 96)

Por ser um modelo educacional relativamente novo e porque implica dificuldades,

como trabalhar com estudantes que apresentam características únicas, o professor regular nem sempre se sente apto a desempenhar esse papel e é preciso estar sempre se qualificando para desempenhar tal função.

A política de inclusão escolar para estudantes que são o público-alvo da Educação Especial (PAEE) oferecem o atendimento educacional especializado, a fim de complementar à escola regular e tem o objetivo de oferecer apoio à escola desses estudantes.

Este serviço deve ser oferecido por um professor especializado em salas de recursos multifuncionais durante o período de tempo em oposição à participação do estudante na aula regular.

Por este modelo, o papel do professor especializado, que ele/ ela costumava atuar de forma isolada e substitutiva, torna-se complementar ou suplementar, mas sempre cooperando com o professor regular.

Segundo Carneiro (2012), é certo que o professor regular, não acostumado a trabalhar com estudantes-alvo de programas de educação especial, precisa de apoio especializado para a implementação de ajustes em sua prática pedagógica.

O trabalho do professor especializado, portanto, deixa de ser realizado exclusivamente com o estudante da educação especial e torna-se um parceiro com o professor regular, com quem trabalha no planejamento os ajustes necessários para o atendimento destes estudantes.

O trabalho cooperativo entre o professor regular e o professor especializado deve permitir o planejamento de ações pedagógicas, a fim de satisfazer todas as necessidades dos estudantes, incluindo aspectos instrucionais e comportamentais.

Segundo Valle (2014), o planejamento de aulas, destinado a criar uma aprendizagem interativa e envolvente deve sempre compreender componentes como gerar metas (instrucionais, sociais e comportamentais); fornecendo oportunidades para demonstrar habilidades e descobertas recentes; propondo questões convincentes a fim de que aprenda sobre o conhecimento prévio dos estudantes; expressar explicitamente o que se espera dos estudante, oferecendo oportunidades para obter explicações claras sobre o conteúdo e múltiplas oportunidades para os estudantes se envolverem nisso; assegurando que os estudantes entendam o conteúdo proposto; proporcionando oportunidades para eles mostrarem seus conhecimento; e terminar a aula revisando o que foi aprendido

(informação proposta) e o que foi entendido (conexões dos estudantes).

A complexidade desse planejamento mostra a importância da parceria entre os professores regulares e especializados em salas de aula inclusivas, onde a diversidade dos estudantes requer formas de organização e gestão da sala de aula capazes de atender às particularidades de cada estudante.

Um ensino eficiente e de alta qualidade implica, entre outros aspectos, uma gestão eficiente da sala de aula e deve ser uma preocupação de todos os envolvidos no processo educacional e este ensino de qualidade depende diretamente do pedagogo se manter atualizado sobre os meios possíveis para utilizar as salas de recursos multifuncionais.

## 2.1 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

O movimento de educação especial pode ser caracterizado como tendo três fases principais, a primeira fase de exclusão e isolamento, a segunda do acesso e integração, e a terceira fase da inclusão.

Historicamente, até meados da década de 1960 e 1970, a deficiência era vista como uma anormalidade ou “Aberração da natureza” e indivíduos com deficiências foram forçados a isolamento e exclusão.

Durante a luta pelos direitos civis na década de 1980, pais e defensores lutaram para mudar essa perspectiva e ganhar direitos para pessoas com deficiência através do acesso e integração. da década de 1970 até o presente, indivíduos com deficiência se organizaram em associações e estão trabalhando para redefinir seu papel e identidade na sociedade como um fenômeno cultural, ao invés de serem inferiorizados se mostram pessoas capazes.

Adicionalmente, sistemas tais como jurisprudência e estatutos, públicos e privados programas e organizações de defesa têm sido criado para responsabilizar as escolas pelo fornecimento de igualdade de oportunidades educacionais para todos os estudantes, incluindo pessoas com deficiência.

Esta alteração revê os aspectos políticos e sociais que influenciaram cada uma dessas fases históricas na educação especial, portanto é importante que as questões históricas sejam levantadas para que possamos compreender o contexto histórico.

Até meados do século XX, sujeitos com deficiências foram excluídos da sociedade



convencional, muitas vezes sendo alojados em instituições que os isolaram do mundo exterior e suas famílias.

Indivíduos com deficiência foram considerados anormais e incapazes para funcionar na sociedade, a visão da época era que tais indivíduos eram intratáveis, ineducáveis e influenciou negativamente aqueles não conheciam o grau das deficiências o que culminou com que muitas famílias isolassem seus membros com deficiência em sótãos ou locais remotos.

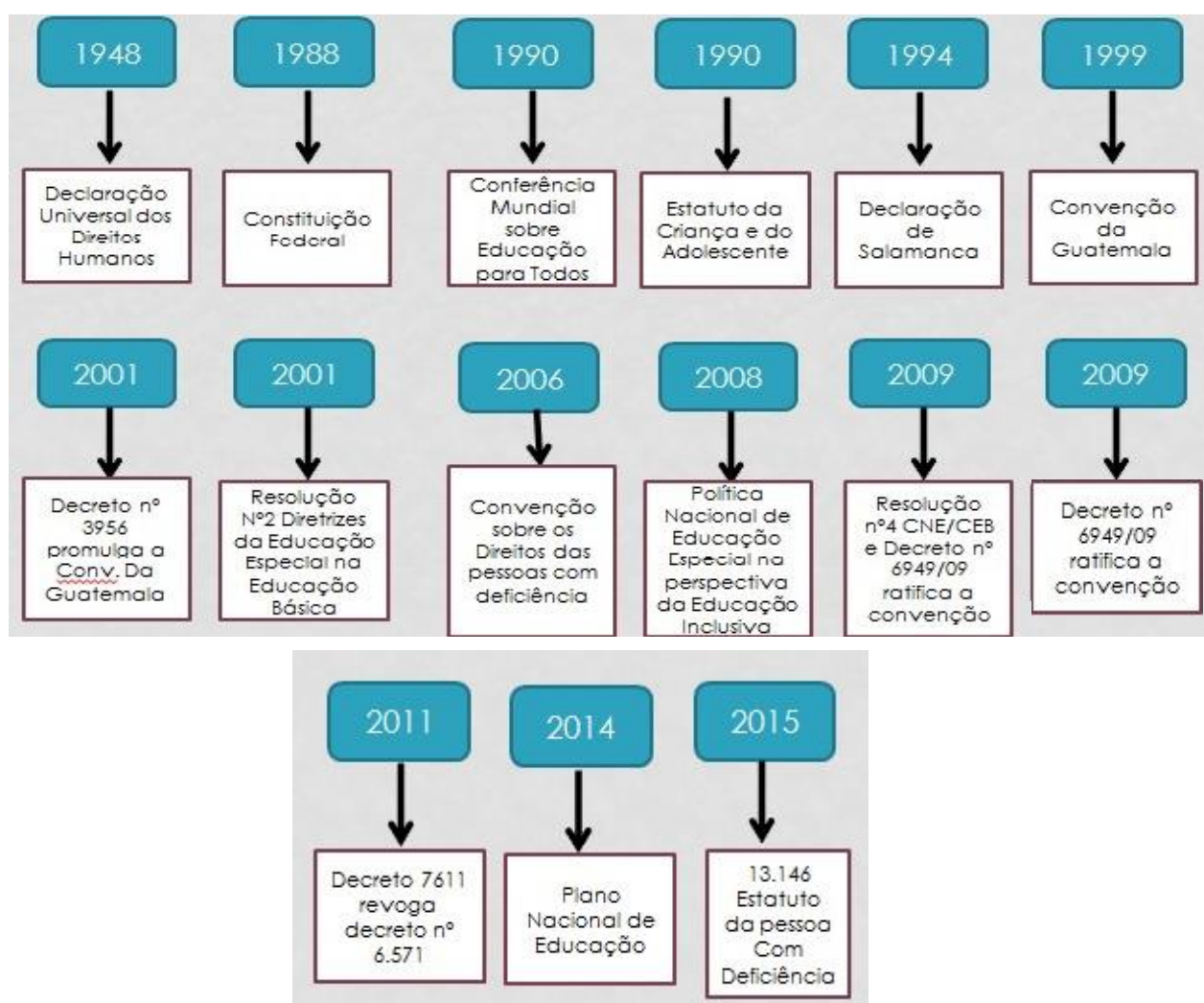
Indivíduos com deficiência foram tratados como cidadãos de segunda classe, e muitas vezes o Estado assumiu a custódia, que tirou poder das famílias de ter direitos em relação ao seu filho com deficiência.

Porque os indivíduos com deficiência foram vistos como um fardo para a sociedade e sem educação, as condições de instituições eram frequentemente desumanas, com confinamento solitário sendo a norma.

No Brasil, o movimento pela Educação Especial tem seus primeiros sinais na década de 50, anteriormente nem mesmo havia um debate sobre a inclusão deste grupo. Porém apenas em 1970, que a educação especial começou a ser debatida, sendo alvo de preocupações dos governos com a criação de instituições públicas e privadas, órgãos normativos federais e estaduais e de classes especiais.

Os movimentos internacionais para a educação inclusiva são ligados diretamente a movimentos sociais em prol deste grupo.

A figura 1 é um resumo de algumas declarações e convenções fundamentais que reconhecem o direito à educação para todos e, como tal, formam marcos-chave no caminho para a educação inclusiva.

**Figura 1 – Cenário Educacional – Principais Marcos Legais**

**Fonte:** Do Autor

A Declaração de Salamanca e o Marco de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994), que foi adotada em uma Conferência Internacional em Salamanca, Espanha, em 1994, foi o ponto crucial de vários incentivos para reconhecer os direitos humanos de pessoas com deficiência.

Foi criada uma estratégia para incluir estudantes com necessidades especiais no ensino regular, respondendo às especificidades dos estudantes individualmente. Portanto, o foco, particularmente nos países mais ricos, está na provisão de Estudos de Educação para o Desenvolvimento Inicial do Professor, em continuado serviço de apoio (VALLE, 2014). A UNESCO afirma especificamente que a inclusão e participação são essenciais para a dignidade humana e para o gozo e exercício dos direitos humanos (UNESCO, 1999, p. 7).

Além disso, reconhece-se que todos têm (UNESCO & MES,1994):

- O direito à educação como um direito humano universal e fundamental;
- Que as escolas com uma orientação inclusiva estão mais inclinadas a combater discriminação e alcançar a educação para todos;
- Que a priorização das políticas de educação inclusiva garantirá que um maior esforço seja investido na educação para todos.

Em nível internacional, a educação inclusiva teve um impacto significativo nas políticas, e práticas. Os debates sobre educação inclusiva geraram consequentemente interpretações, definições e respostas em todo o mundo.

De acordo com STAINBACK, “A educação inclusiva existe em contextos históricos nos quais vestígios de antigas crenças coexistem com novas crenças” (STAINBACK, 1999, p. 15).

No entanto, a educação inclusiva cresceu muito mais do que a mera aceitação de estudantes com deficiência nas escolas convencionais. É aceito que pode haver outras barreiras, como idade, gênero, etnia, língua, classe ou deficiência, que afetam o acesso dos estudantes à educação. Este mais amplo a compreensão da educação inclusiva tem um impacto significativo na transformação de sistemas educacionais inteiros.

A Educação Inclusiva no Brasil demorou ser entendida e respeitada na educação geral, embora seja uma temática que vem sendo discutida há anos. O acolhimento às pessoas com deficiência no Brasil era efetivado no modelo clínico, visto que a deficiência era entendida como uma enfermidade crônica.

A pessoa com deficiência era considerado como um indivíduo incapaz e impossibilitado de conseguir qualquer atividade adequada que colaborasse para a coletividade. Entretanto, em torno da metade do século XVIII, deram início os conhecimentos educacionais e considerações para essa população.

Os primeiros atendimentos especializados aconteceram por meio do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, estabelecido em 1854 no Rio de Janeiro e o Instituto Nacional de Surdos, o INES em 1857. Em 1973, a Educação especial foi legalizada com o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), constituído pelo MEC, que se modificou em Secretaria Nacional de Educação Especial (SESPE),Atualmente a educação especial é gerenciada por uma diretoria da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação - SEMESP.

O início da Educação Inclusiva aconteceu na metade do século XX com a Conferência Mundial a respeito das Necessidades Educacionais Especiais, originando a Declaração de Salamanca, onde, norteia a prática e o meio para aprimorar a educação de propriedade para todos.

A Declaração de Salamanca foi um documento de enorme importância para a Educação especial, onde conduziu as diretrizes básicas e desenvolveram o estilo da Educação Inclusiva de forma a concretizar o acolhimento educacional especializado, permitindo o ensino regular na rede pública de ensino.

Portanto, a Educação Inclusiva na Educação Básica, sintetiza-se na Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º. Nesse contexto, este amplo progresso deu procedência a edificações de escolas inclusivas, sendo a finalidade avaliar o acolhimento à desigualdade humana dentro do ensino regular.

Existem grandes obstáculos a serem enfrentados, sendo que um destes requer ênfase, a necessidade da coletividade de modificar suas maneiras e perspectivas em semelhança ao estudo focalizado, melhor desenvolvimento dos docentes, em particular, do Ensino Superior, por meio de avanços na característica do ensino, adaptação dos materiais pedagógicos que serão empregados.

Vale ressaltar que as pessoas com deficiências apresentam dificuldades nos seu desempenho profissional devido alguns obstáculos correspondentes, e que por meio da educação isso é capaz de ser aperfeiçoado ou enfraquecido.

Deste modo, por meio da educação e compreensão dos indivíduos precisará procurar ampliar técnicas para que essa exclusão natural da vida fique menor possível.

### **2.1.1 Integração e Inclusão**

Para entender melhor o que é inclusão, se faz necessário diferenciarmos integração de inclusão. A terminologia integração surgiu na década de 1960, nos países da região norte da Europa, mais específico na Dinamarca. No ano de 1959 este país foi o precursor ao introduzir na sua legislação o conceito de normalização, oferecendo oportunidades a todos em ocasião de deficiência, aperfeiçoarem um modo de vida natural quanto aceitável (Sanches, Teodoro, 2009).

De acordo com Foucault, a normalização tem como finalidade “fazer essas diferentes

distribuições de normalidade funcionarem umas em relação às outras [...]. A norma está em jogo no interior das normalidades diferenciais. O normal é que é o primeiro, e a norma deduz dele [...]" (Foucault, 2008, p. 83).

Compreende-se a integração como um método em que, pessoas com necessidades especiais são colocados no programa da escola regular e amparados particularmente a compartilharem deste. (Fernandes, 2011). Sendo assim, agrupados no mesmo sistema educacional cada um ganha a ajuda apropriada atendendo a sua necessidade.

Para Wolfensberg (1972) citado por Sanches e Teodoro (2009, p.65), integração é "o oposto a segregação, consistindo o processo de integração nas práticas e nas medidas que maximizam (potencializam) a participação de pessoas em atividades comuns (ministram) da sua cultura".

Conforme Soder (*apud* Niza) têm quatro estados distintos de integração, sendo eles a integração física, a integração funcional, a integração social e a integração escolar.

De acordo com o autor, na integração física os sujeitos participam dos mesmos ambientes, porém com uma disposição diferente. Já na integração funcional empregam os mesmos ambientes e recursos, podendo citar como exemplo, educandos com necessidades especiais e educandos tidos como "normais" que frequentam a mesma escola regular e compartilham os recursos em períodos distintos, concomitantemente ou corriqueiros. (Niza, 1996).

No Brasil, quando Fernando Henrique Cardoso teve seu primeiro mandato como presidente que ocorreu entre 1995 a 1998, a integração determinava as ações de implantar os educandos fora das escolas regulares para dentro destas. Contudo, a expressão teve sua extinção no país no fim do segundo mandato do presidente FHC, uma vez que surge o termo inclusão, o qual surge no panorama político educacional brasileiro proveniente de movimentos e conferências internacionais.

Nesse contexto, nasce então a inclusão, na qual se acata em seu conceito às novas exigências e à conversação progressista que começa a ser concebida nas décadas seguintes, trazendo seus embasamentos nos grandes movimentos contra a exclusão social, bem como início a defesa da justiça social e a promoção da heterogeneidade humana. (Ainscow e Ferreira *apud* Sanches e Teodoro).

A inclusão conforme Sasaki é,

Um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. (...) Incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento da autonomia, por meio da colaboração de pensamentos e formulação de juízo de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida. (Sassaki, 1997, p. 41)

De modo preciso a expressão inclusão pode ser percebida como educação para todos. Não é admissível desligar o sujeito da sociedade visto que todos necessitam ter acesso a partir do início de sua concepção, à educação e à vida social. Sassaki ( 1997,p. 42)

Borges, Pereira e Aquino falam que,

O ideal de inclusão é dirigido a todos, independente das diferenças e desigualdades que possuam. Porque são diferentes, todos podem permanecer juntos, no mesmo espaço e no mesmo tempo. Nessa linha de raciocínio, trata-se de mais uma maneira de tentar igualar a todos pela diferença e pela desigualdade. (Borges, Pereira e Aquino, 2012, p. 6)

Diante disso, a sociedade e a escola regular necessitam se adequar às necessidades caracterizadas de cada um e não o posto como era evidente no modelo de integração.

Integração e inclusão significam inserir no meio comum, mas não sinônimos, porque enquanto a integração defende a inserção como responsabilidade unicamente do indivíduo do sujeito sem adequação das estruturas sejam arquitetônicas, curriculares e pedagógicas, Já a inclusão é um processo bidimensional que envolve transformações/ adequações do sujeito e do meio em que ele esta sendo inserido.

## 2.2 LEGISLAÇÃO

Nas últimas décadas, a educação inclusiva vem sendo discutida de forma ampla nos meios acadêmicos, sociais e políticos, despertando e fomentando o direito das pessoas que apresentam algum tipo de deficiência à educação. Observa-se que um dos grandes desafios das escolas e dos governos atualmente seja lidar com as diferenças individuais e culturais num mesmo espaço, a questão de investimento financeiro para adequação do espaço e capacitação de pessoal.

De acordo com Mittler,

Qualquer política de inclusão precisa estar firmemente embasada na suposição inicial de que todas as crianças devem ser educadas em escolas regulares. Deve-se reconhecer que os obstáculos à inclusão estão na escola e na sociedade e não na criança. (Mittler, 2005, p. 8)

O autor ressalta a necessidade de repensar a questão da inclusão com a problemática voltada para outro ângulo, já que é direito da criança frequentar a escola regular. Assim, enquanto a escola e a sociedade não evidenciar o que significa inclusão, ficará mais difícil a luta pela igualdade de oportunidades em uma sociedade justa.

Os espaços educativos sofreram várias alterações com o passar dos anos, sendo elas alterações pedagógicas e arquitetônicas. Um dos motivos dessas alterações foi a criação de políticas públicas que norteiam, ainda de forma superficial e pouco incisiva, a inserção e ação de regras e normas para implantação da Educação Inclusiva nestes espaços.

Segundo Mantoan (2003), o futuro da escola inclusiva depende de uma expansão rápida dos projetos comprometidos com o compromisso de transformar o espaço escolar, para se adequar aos novos momentos da educação. Se estes projetos se resumem a experiências locais, os mesmos estão demonstrando a viabilidade da inclusão, pois evidenciam a força do óbvio e a clareza da simplicidade.

Ao longo dos anos foi possível evidenciar políticas públicas que firmaram e reafirmaram compromissos com a causa da Educação Inclusiva no Brasil. A primeira que merece destaque é a DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS (UNESCO, 1990), realizada em Jomtien na Tailândia, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ela veio reafirmar a ideia proposta na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de quarenta anos antes, já destacava que toda pessoa tem direito à educação, princípio básico adotado pela Declaração Mundial de Educação para Todos. A importância do reavivamento desta premissa intensifica a observação de mudanças clamadas pelas necessidades básicas da aprendizagem e do espaço escolar mais receptivo e adaptado ao diferente.

A educação no Brasil era vista mais fortemente através de dois sistemas de ensino: um destinado a estudantes ditos “normais”, educação regular, e outro destinado a estudantes com necessidades educacionais especiais, educação especial (Mantoan, 2003).

Em 1994, no congresso na cidade de Salamanca, na Espanha, surge a DECLARAÇÃO DE SALAMANCA (UNESCO, 1994), um divisor de águas como perspectiva de acesso de todos à educação escolar, ela ratificou o afirmado em 1990, em Jomtien, garantindo o direito de educação para todos, independente de suas diferenças. Surgindo assim o conceito de união dos dois sistemas educacionais, educação especial e educação regular passaram a ser pensadas como um sistema único de educação, garantindo com que estudantes com necessidades educacionais especiais frequentem a sala de aula, junto com os demais estudantes do ensino regular.

A recomendação da UNESCO (1994) é de que os arranjos políticos e de financiamento deveriam encorajar e facilitar o desenvolvimento de escolas inclusivas. Barreiras que impeçam o fluxo de movimento da escola especial para a regular deveriam ser removidas e uma estrutura administrativa comum deveria ser organizada. Esse fragmento retirado da Declaração de Salamanca evidencia o propósito de romper as barreiras entre os dois sistemas.

Na Guatemala, em 1999, ocorreu a convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra a pessoa portadora de deficiência. A mesma teve por objetivo prevenir e erradicar todas as formas de discriminação contra qualquer de deficiência e proporcionar a sua plena integração em meio a sociedade.

Esse documento foi promulgado no Brasil pelo Decreto nº 3956, de 8 de outubro de 2001, e, ele dispõe a respeito das pessoas com necessidades especiais, salientando que os mesmos não podem receber tratamentos diferenciados que permitam sua exclusão ou restrição ao exercício dos mesmos direitos que são garantidos as demais pessoas. Os tratamentos diferenciados destinados à integração das pessoas com deficiência só são validados se os mesmos puderem recusá-los.

Com isso, os atendimentos destinados à educação especializada, não podem impossibilitar o acesso de estudantes da educação especial às escolas regulares de educação elementar ou fundamental (BRASIL, 2001).

Em 2001, o Congresso Internacional “Sociedade Inclusiva” promoveu em Montreal a aprovação da DECLARAÇÃO INTERNACIONAL DE MONTREAL SOBRE INCLUSÃO. Este documento trata da defesa dos direitos à igualdade e dignidade, rumo a uma sociedade inclusiva para todos, garantindo os direitos humanos universais e liberdades fundamentais das pessoas, defendendo o acesso dos mesmos a todos os espaços de vida,



sendo essa a busca por um desenvolvimento social de forma sustentável (BRASIL, 2001).

Hodiernamente, teve uma ampla modificação na forma de tratar o indivíduo com deficiência, não sendo mais utilizados os termos da antiguidade com ditos negativos.

A Declaração dos Direitos dos Deficientes admitidos pela ONU, em 13 de dezembro de 1975, aborda em seu Art. 4º que “[...] O deficiente tem os mesmos direitos civis e políticos dos demais seres humanos” (ONU, 1975, p. 25).

A Convenção da Guatemala, internalizada à Constituição Brasileira pelo Decreto nº. 3.956/2001, em seu artigo 1º, determina deficiência como:

Uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social.

No art. 2º do Estatuto a definição de pessoa com deficiência é aquela que apresenta “Impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”.

Ou seja, nessa perspectiva fica evidenciado que existem diversos tipos de deficiências, e a finalidade da lei é a igualdade de condições entre os indivíduos na participação da vida em coletividade.

### **2.2.1 Resolução CNE/CEB nº. 2/2001**

O efetivo conceito de inclusão nasce no Brasil com Resolução CNE/CEB nº. 2/2001. Atendendo ao disposto da LDB nº 9394/96, capítulo V, a qual aborda a educação Especial, a Resolução institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica,

A mencionada resolução em seu artigo 2º normaliza a inclusão educacional ao constituir que “os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”.

Assim, a educação especial, é adotada como modalidade de educação escolar e não mais como classe marcada de educação. Está implantada, comumente, na prestação de serviços educacionais comuns, portanto constituindo os artigos 3º e 7º da Resolução CNE nº. 2/2001:

Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Art. 7º O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica.

Garcia (2005) elucida a seriedade dessa Resolução, especialmente na maturidade a respeito da compreensão do conceito de inclusão, onde discorre que no documento pode-se perceber uma inquietação da educação inclusiva como um tanto característico da educação especial, isto é, a educação faz-se inclusiva já que engloba a educação especial convencionalmente na educação básica.

A Resolução CNE/CEB nº. 2/2001 concebe, deste modo, um marco na assimilação do essencial desenvolvimento de inclusão no Brasil, por fim predisposta a ampliá-la como peça da educação geral e não mais como uma subcategoria de educação, marcada e contrária com aquela apresentada a pessoas sem deficiência.

### **2.2.2 Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências**

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, consentida no Brasil através do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, promulgado pelo Decreto nº. 6.949, de 25 de agosto de 2009, garante o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, de tal modo afirmando que as pessoas com deficiência, de qualquer idade, não fiquem excluídas do sistema educacional geral, em qualquer nível, sob argumentação de deficiência, igualmente as que ganhem a ajuda indispensável, no âmbito desse mesmo sistema educacional geral, com vistas a promover sua efetiva educação.

A Convenção implanta no documento constitucional importante abordagem ao direito essencial à educação, uma vez que expande a compreensão constitucional do direito à educação da pessoa com deficiência.

O direito à educação da pessoa com deficiência é abordado no artigo 24 da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009), que constitui em seu primeiro item:

1. Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos:
  - a) O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana;
  - b) O máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais;
  - c) A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre.

A Convenção dispõe, também, no item II, do artigo 24, que compete aos Estados-Partes garantirem que as pessoas com deficiência sejam compreendidas no sistema educacional geral, não admitindo quaisquer exclusões em consequência de sua deficiência, de modo que lhes seja assegurado ingresso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, bem como ao ensino secundário e superior em igualdade de condições com os demais sujeitos da comunidade em que se implantam. Assim sendo, a Convenção, ainda designadamente em relação ao direito à educação, constitui o dever de adequação aceitável, de acordo como as necessidades individuais de cada um, bem como prática que sejam adotadas medidas de apoio que assegurem a essencial educação das pessoas com deficiência, para otimização de sua concepção acadêmica e social, de modo que haja a efetivação da meta de inclusão total.

Para atender ao disposto no mencionado artigo 24 da Convenção, foi publicado o Decreto nº. 7.611, de 17 de novembro de 2011, que adapta a legislação infraconstitucional brasileira ao disposto na Convenção, bem como especificamente constitui o dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial a ser concretizado com “a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação

e com base na igualdade de oportunidades” (artigo 1º, I).

### **2.2.3 O Plano Nacional de Educação**

Analisar a educação especial atualmente sugere retomar o Plano Nacional de Educação (PNE). No contexto do PNE (Brasil, 2000) foi ponderada como um elevado progresso a ser ampliado na década a “concepção de uma escola inclusiva”, fundamentada no desenvolvimento de recursos humanos.

Nesse contexto, o Plano Nacional de Educação aborda que,

A formação de recursos humanos com capacidade de oferecer o atendimento aos educandos especiais nas creches, pré-escolas, centros de educação infantil, escolas regulares de ensino fundamental, médio e superior, bem como em instituições especializadas e outras instituições é uma prioridade para o Plano Nacional de Educação. Não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar sejam preparados para atendê-los adequadamente. (BRASIL, 2000, p. 87)

A inquietação com o atendimento aos educandos com deficiência nas instituições escolares regulares e nas escolas especializadas aponta que a proposta de escola inclusiva na ocasião se aproximava de um entendimento de inclusão processual, concebida em diversos lugares físicos e institucionais.

O Plano Nacional de Educação, Lei nº. 13.005/2014, tem 20 metas seguidas de 252 estratégias com a finalidade de modificar a realidade educacional brasileira num período de 10 anos e a inclusão social é um dos fundamentais objetivos do PNE.

Esse Plano avalia como público alvo da Educação especial no ponto de vista da Educação inclusiva, educandos com deficiência, seja ela intelectual, física, auditiva, visual e múltipla, bem como, transtorno global do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades.

Assim, o PNE (2011-2020) deve ser visto como uma ferramenta de ação, uma vez que com ele se é capaz de consolidar a educação inclusiva no entendimento de favorecer um futuro melhor para os sujeitos na sociedade brasileira. Desta forma, em meio aos pontos que constituem esse plano, oferece-se destaque à Meta 4, que defende,

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o

acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (PNE, 2011-2020)

Essa meta tem como objetivo essencial assegurar o sistema educacional inclusivo. Porém, não aludem progressos relacionados à garantia de acesso e permanência de todos os educandos na rede regular de ensino. Pelo contrário, corrobora as diferenças de forma discriminatória, como assegura o “preferencialmente.”

#### **2.2.4 Estatuto da Pessoa com Deficiência**

Em 2015 foi publicada a lei nº 13.146 estabelecendo o Estatuto da Pessoa com Deficiência, que conforme seu artigo 1º designa-se “a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.” Esta lei consolida os direitos que constam na Constituição de 1988, garantindo o exercício da igualdade de modo imponente.

De acordo com Galliano,

A Lei veio em boa hora, ao conferir um tratamento mais digno às pessoas com deficiência. Mas o grande desafio é a mudança de mentalidade, na perspectiva de respeito à dimensão existencial do outro. Mais do que leis, precisamos mudar mentes e corações. (GALLIANO, 2015, p. 36)

Desse modo, é fundamental compreender que o Estatuto da Pessoa com Deficiência assegura um avanço social, aceitando em um princípio regulamentar inclusivo.

Com a chegada da Lei 13.146/15, designada Estatuto da Pessoa com Deficiência notou-se, decisivamente, expressivas mudanças no significado do conceito de pessoa com deficiência, assim como suas disposições ou particularidades. As modificações foram semelhante à competência civil, o direito de ser testemunha, o matrimônio, a tutela e a inovação da tomada de determinação amparada. A primeira modificação no Código Civil Brasileiro foi o art. 3º, que diz:

Art. 3º São absolutamente incapazes de exercer pessoalmente os atos da vida civil os menores de 16 (dezesseis) anos.

Art. 4º São incapazes, relativamente a certos atos ou à maneira de os exercer;

I - os maiores de dezesseis e menores de dezoito anos;

II - os ébrios habituais e os viciados em tóxico;

III - aqueles que, por causa transitória ou permanente, não puderem exprimir sua vontade;

IV - os pródigos.

Parágrafo único. A capacidade dos indígenas será regulada por legislação especial. (Brasil, Código Civil, 2002, artigos 3º e 4º).

Cristiano Farias afirma que:

A nova redação dedicada aos arts. 3º e 4º do Código Civil de 2002 é de clareza solar ao afastar qualquer tipo de incapacidade jurídica decorrente de deficiência. Assim, a deficiência, de qualquer ordem, não implica em incapacidade para a prática de atos jurídicos. Todavia, a pessoa com deficiência pode reclamar uma proteção diferenciada em determinadas situações, como estado de risco, emergência ou calamidade. (FARIAS; CUNHA; PINTO; 2016, p. 18).

O Estatuto da Pessoa com deficiência ainda ocasionou consigo uma atitude mais humanitária uma vez que permitiu à pessoa com deficiência o direito ao matrimônio, assim como o direito de ser capaz de gerar um filho ou também poder adotar uma criança.

Conforme a Lei 13.146/15, a deficiência não dissimula a completa aptidão civil da pessoa com deficiência, ficando avaliada, deste modo, como pessoa inteiramente apropriada de direitos e obrigações na ordem civil, não vivenciando mais qualquer tipo de advertência nas ações cometida, porém em determinados fatos pode ser avaliada como pessoa relativamente impossibilitada, de acordo com uma resolução judicial onde ficará designado um assistente.

Portanto, o Estatuto da Pessoa com Deficiência foi, indiscutivelmente, um enorme progresso na inclusão social das pessoas com deficiência, implementando uma transformação de paradigma, não se tratando exclusivamente de um argumento patrimonialista, mas de um reconhecimento de direitos e de livre-arbítrio, com o objetivo de possibilitar uma emancipação.

## 2.3 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação (SEESP/MEC, 2008). A visão de escola inclusiva baseia-se no reconhecimento das diversidades existentes entre cada indivíduo e na aprendizagem centralizada nas potencialidades dos estudantes, diferentemente dos ritos pedagógicos pré-estabelecidos que resultem na acentuação das desigualdades sociais e negam a diversidade (ALVES *et al.*, 2006).

Apesar das inúmeras fragilidades existentes na Educação brasileira, o Brasil tem avançado significativamente no que diz respeito à inclusão no âmbito educacional. A cada ano que passa, as escolas têm buscado transformações através de novas estruturas organizacionais e novos projetos que compreendam as diferentes necessidades educacionais, os diferentes ritmos de aprendizagem e a individualidade de cada sujeito.

Em busca de promover mudanças reais no que diz respeito à inclusão nas escolas, no ano de 2008, ocorreu a promulgação da nova Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva pela Secretaria de Educação Especial – Ministério da Educação (SEESP/MEC) – (BRASIL, 2008), onde as escolas passaram a reorganizar seus espaços físicos, mobiliários, materiais, recursos, currículos e, principalmente, a formação dos profissionais desse contexto. Dentre as várias mudanças inovadoras que ocorreram através da nova Política de Educação Especial, pode-se ressaltar a Sala de Recursos Multifuncionais e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), um novo ambiente que dispõe um serviço da educação especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que suprimam as barreiras à plena inserção dos alunos, considerando suas peculiaridades (SEESP/MEC, 2008).

O Atendimento Educacional Especializado - AEE é um serviço da Educação Especial para acolher estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais durante sua vida escolar, disponibilizando equipamentos, mobiliários e material pedagógico para que sejam inseridas nas Salas de Recursos.

As Salas de recursos são espaços designados ao acolhimento dos estudantes com necessidades educacionais específicas que encontram-se implantados na educação regular através da política de Educação Inclusiva de 2008. Trata-se de salas com materiais diferenciados, além de contar com profissionais preparados designadamente para o

atendimento às diferentes necessidades educacionais especiais dos estudantes.

A fim de sanar as dificuldades e ao mesmo tempo procurar enriquecer as capacidades, pode-se destacar no Art.2º da resolução nº4/2009 que fala:

O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Parágrafo único. Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na educação daqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços.

Ou seja, as diretrizes expandem o caráter da Educação Especial para concretizar o Atendimento Educacional Especializado complementar ou suplementar a escolarização. Na resolução nº 4/2009 o público alvo que tem acesso a sala de recurso multifuncional – AEE para fins destas Diretrizes, são considerados público-alvo:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno de integrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Assim sendo a escola necessita organizar-se para estas demandas e gerar a educação inclusiva dos educandos com necessidades educacionais especiais que desde 2008 tem assegurado seus direitos de permanecer na escola e receber o atendimento educacional especializado – AEE através de dupla matrícula, no ensino regular no AEE.

Segundo Corrêa (2007) o Atendimento Educacional Especializado é uma forma de reconhecer e atender as particularidades dos alunos com deficiência, altas habilidades ou superdotação. Este pode acontecer em uma Sala de Recursos Multifuncionais, ou seja, um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais



com formação para o atendimento às necessidades educacionais especiais, organizadas para proporcionar suporte necessário às necessidades educacionais especiais dos estudantes, favorecendo seu acesso ao conhecimento.

De acordo com Bereta e Viana (2014), o processo de inclusão é muito benéfico, pois pode resultar em muitos ganhos, isto, não apenas para os alunos que são incluídos, mas sim, para todos que convivem no espaço escolar. Para os estudantes com deficiências a inclusão possibilita a execução dos seus direitos, fazendo-os conviver com todos os outros estudantes da escola, estimulando a socialização do mesmo, incentivando-o a vencer novos desafios, fazendo com que se sinta cada vez mais capaz.

Para que os novos programas educacionais, o Atendimento Educacional Especializado e as novas estratégias de inclusão criadas possam trazer melhorias reais é completamente relevante à determinação e o compromisso dos profissionais envolvidos na área com a melhoria da qualidade da educação brasileira, para que a partir daí possa avançar e trazer os resultados esperados.

O Decreto nº 6.571/2008, revogado pelo decreto nº. 7611/2011 tem como finalidade principal apresentar as deliberações do funcionamento do AEE. Foi neste Decreto que se pensou em ressaltar o atendimento que engloba todos os tipos de deficiências. Surge com o intuito de orientar o estudo de atividades pedagógicas e recursos para complementar a aprendizagem dos estudantes com necessidade educacionais especiais.

O Decreto nº. 7.611, de 17 de Novembro de 2011, aponta o atendimento educacional especializado e das outras providências. De acordo com as diretrizes estipuladas no Art. 1º :

- I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;
  - II - aprendizado ao longo de toda a vida;
  - III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;
  - IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;
  - V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
  - VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;
  - VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino;
  - VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial.
- § 1º Para fins deste Decreto, considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação.

§ 2o No caso dos estudantes surdos e com deficiência auditiva serão observadas as diretrizes e princípios dispostos no Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

Assim sendo, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) permite atividade exploratória e de autonomia no ambiente escolar. Assinalando o que é indispensável ampliar a partir das necessidades especiais dos estudantes, mostrando suas probabilidades e colocando a diferença de uma criança com potencialidade para distinguir e criar táticas.

O AEE necessita procurar ampliar no educando com deficiência intelectual a superação de limites, pela proposta de conhecimentos que permitam sair de um estilo passivo perante a aprendizagem, para um estilo ativo na administração do conhecimento e dele fazer uso apropriadamente. Para tal precisa ser motivado a se submergir em ocasiões de aprendizagem que apresentem definição em sua vida e nas quais apresente estado envolvido participativamente.

É importante que a intervenção permita a esse educando a percepção de sua habilidade de elaboração mental, de destreza do pensamento e habilidade de uso da inteligência e de como formas táticas para resolução de problemas.

Faz-se indispensável averiguar em que circunstâncias o educando se direciona para estar mais ou menos precavido, para que as finalidades definidas no AEE consigam dar conta da sustentação e acréscimo desta estrutura, que igualmente se pauta com conhecimentos que apresentem definição para o sujeito, o que abrange a memória.

Sternberg (2000), fala que a atenção é o fenômeno pelo qual processamos ativamente uma quantidade limitada de informações do enorme montante de informações disponíveis através de nossos sentidos, de memórias armazenadas e de outros processos cognitivos.

Como desígnio do AEE, os métodos de avaliação também necessitarão encontrar-se conforme as finalidades traçadas para tal. Por distinguir-se como essencial para auxiliar métodos de ensino e aprendizagem, além de poder assinalar recursos advertidos no método educacional nas camadas comuns, é respeitável que sejam organizados ferramentas de avaliação adaptados a cada caso.

Portanto a avaliação do AEE precisa reconhecer de que ponto esse educando chegam e em que ponto se localiza e que caminhos foram empregados entre estes dois pontos, na constituição do conhecimento. Isso significa que o educador necessita analisar

primordialmente o que esse educando já conhece, quais informações prévias estão contidas a suas constituições, por aceitar que no AEE são arquitetadas aprendizagens que dão alicerce para as aprendizagens determinadas e destacadas nas camadas comuns do ensino regular.

### **3 A FORMAÇÃO CONTINUADA**

Atualmente necessita-se que os profissionais da educação sejam solicitados para colaborar teórica, prática e eticamente nos espaços educacionais. Contudo, existe necessidade do profissional do ensino encontrar-se capacitado a conceber sua prática em consonância com as reivindicações sociais mais amplas.

Para tanto, o docente necessita estar atento, acessível e comprometido neste contexto, visto que é peça fundamental no método inclusivo. Porém, este necessita ser amparado e estimado, já que sozinho não será capaz de concretizar a edificação de uma escola baseada em uma percepção inclusiva. Assim, torna-se imprescindível uma abordagem especial para o ensino, a formação continuada, para uma ação social de formação constante, onde as informações sejam compartilhadas, colaborando de forma significativa para o progresso na qualidade da prática educacional, diante das transformações e modificações que passa o mundo contemporâneo.

É inconcebível discorrer sobre a qualidade de ensino sem mencionar a formação do docente, visto que, são pontos que estão fortemente unidos. Para tanto, o professor enfrenta grandes desafios, sendo necessário estar em constante aprendizagem, buscando desenvolver práticas pedagógicas eficazes.

De acordo com Nóvoa, “o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente” (2002, p. 23). Para o autor, a formação continuada se dá de forma coletiva e depende do conhecimento e da reflexão como ferramentas sucessivas de diagnóstico.

Aranha adverte que:

“A revalorização da profissão docente deve começar pelos cuidados com a

formação do professor. Tornar os cursos de pedagogia momentos efetivos de reflexão sobre a educação é condição para a superação da atividade meramente burocrática em que mergulham muitos destes cursos (ARANHA, 2006, p.43).

Para a autora, as licenciaturas, bem como, o curso de Pedagogia, necessitam possibilitar um entendimento sistematizado da educação, com a intensão de que a ação pedagógica se conceba para além do bom senso e se transforme verdadeiramente numa ação pretendida. Porém, Aranha crê que se faz necessário conhecer ainda, concepção teórica, recursos técnicos, fortalecendo as aptidões que proporcionam a ação docente, juntando subsídios que proporcionem uma prática educacional reflexiva. Segundo Aranha “o professor é um profissional e, como tal, além da boa formação deve ter garantidas condições mínimas para um trabalho decente” (Ibidem, p. 45).

Ferreira diz que:

A profissionalização dos professores depende, hoje, em grande medida, portanto, da sua capacidade de construir um corpo de saber que garanta a sua autonomia perante o Estado, não no sentido da conquista da soberania na sala de aula, mas antes no sentido da criação de novas culturas profissionais de colaboração. (FERREIRA, 2011, p. 62)

Dessa forma, a formação continuada do docente dispõe-se de um significado particular, no que se refere à situação para o ensino aprendizagem constante e a concepção pessoal, cultural e profissional de docentes e especialistas. É no âmbito escolar, que os docentes encaram e deliberam dificuldades, organizam e transformam métodos, inventam e reinventam ferramentas de trabalho e, dessa forma, vão gerando transformações pessoais e profissionais.

A formação do docente deriva de ocorrências que se misturam e se forma, através trajeto de vida desse profissional, ficando igualmente formada de acordo com os impactos derivados do conjunto em que o profissional se depara, analisando suas analogias sociais, culturais e profissionais.

Nóvoa relata que “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (1995, p. 25).

O indivíduo, como ser social, procura significado, enquanto forma conceitos, contraindo costumes, estilos, pensamentos e atos, sendo instigado e instigando suas

afinidades e opiniões.

Dessa forma, entende-se que a formação acadêmica é indispensável para o progresso desse profissional, mas percebemos que esta necessita ser contextualizada no dia a dia do docente. É elemento de senso comum, especialmente na academia, o conceito de que a formação docente não constitui um simples aglomerado de conhecimento acadêmico. Freire, nessa perspectiva, adverte que “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas” (1996, p.15), é igualmente permitir novas metodologias relacionadas a uma análise que requer o repensamento das metodologias atualizadas.

Nesse sentido, o docente necessita estar disposto para, em sua prática, repensar e decodificar pontos relativos à educação e ao fato sociocultural que o circula, além de pontos relativos à diversidade, analisando a situação atual que crescentemente essa disparidade.

Constata-se, assim, que a formação docente, seja ela inicial ou continuada, necessita extrapolar as paredes do conhecimento, voltando-se para uma proposição educacional eficiente no preparo do docente para a percepção e transformação favorável e crítica do ambiente de sua prática cotidiana; concepção que se sobrepõe ao docente do educando com, ou sem deficiência. Para tanto, faz-se indispensável repensar a formação docente analisando o docente, os conhecimentos e sua ação profissional.

### 3.1 INCLUSÃO E FORMAÇÃO DOCENTE

Ao se procurar incluir estudantes da educação especial nas salas de aula regular, muitos docentes apresentam dificuldade ao se depararem com a nova circunstância que se oferece. É corriqueiro se escutar de docentes que eles não tiveram capacitação para lidar com tal situação ou ainda, não fizeram esta escolha no decorrer de sua formação (MANTOAN, 2004). Neste caso do docente argumentar sua falta de preparo para trabalhar com pessoas que apresentam algum tipo de deficiência, imediatamente se estabelece um obstáculo à inclusão.

Mittler (2003) argumenta que os docentes têm conhecimento necessário e competências satisfatórias para concretizarem tal trabalho, porém o autor fala que lhes falta, na maioria das vezes, “confiança em sua própria habilidade”. (MITTLER, 2003, p. 181).

Entretanto, o autor não abstém da necessidade de formação, longe disso, ele crê que

“Ainda que muitas perguntas permaneçam sem respostas, as oportunidades disponíveis, atualmente, para o desenvolvimento profissional, constituem um marco principal para todos os professores e, portanto, para todas as crianças” (MITTLER, 2003, p. 237).

Contudo, não chega somente o docente ter a formação, mas sim que a escola esteja preparada para enfrentar os obstáculos impostos, pela educação inclusiva, visto que, toda a comunidade escolar necessitará estar comprometida e aberta às transformações que possibilitem a melhoria no processo. A inclusão determina uma quebra de paradigma do padrão de ensino tradicional, precisando-se uma mudança onde o estudante se destaque como sujeito do processo de ensino aprendizagem, compreendendo-se que este não tendo deficiência visível, tem suas limitações.

Os debates e diagnósticos desenvolvidos a respeito da formação do docente na metodologia inclusiva procuram avigorar a necessidade de se refletir e modificar o currículo dos cursos de formação dos docentes, principalmente o de Pedagogia, pretendendo a edificação de conhecimentos e técnicas pedagógicas que garantam o direito à diversidade, o ingresso ao conhecimento e a inclusão de todos os estudantes (Mittler, 2003). Assim, atender a diversidade de pessoas e dispor de docentes habilitados para a escola inclusiva é o desafio notável da educação atual.

Portanto, a formação do docente não necessita se abreviar e muito menos eliminar-se na formação inicial. Contrariamente, necessita se desdobrar ainda a um aprimoramento contínuo, já que o docente é um profissional que necessita encontrar-se em constante formação para atender as diversas deficiências encontradas atualmente.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) corrobora:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base de sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos

ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos da educação especial. (BRASIL, 2008, p. 17-18)

A Resolução nº. 4 de 2009 institui que “para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a educação especial” (BRASIL, 2009a, p. 3). Não existe, nos documentos, o indicativo de se faz necessário uma formação inicial caracterizada, pressupõe-se que a formação característica dá-se em serviço, mas não existe uma determinação concisa a respeito de qual o curso que atende a especificação necessária ao docente baseado no trabalho na Sala de Recursos Multifuncional.

## 4 METODOLOGIA

### 4.1 DELINEAMENTO

Para contrapor as investigações sobre o tema da pesquisa, foi necessário realizar alguns passos para que o trabalho se efetivasse. Foi iniciado com a pesquisa bibliográfica, que recorreu a dissertações, artigos e teses sobre a temática. A pesquisa bibliográfica segundo Gil (2008) “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

Outro passo do trabalho foi à realização de uma pesquisa de campo, na qual foi elaborado um questionário com questões abertas sobre o perfil profissional do professor, bem como, a respeito de seu conhecimento sobre a educação inclusiva.

Segundo Lakatos e Marconi (2001, p.186) a pesquisa de campo:

É aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles (LAKATOS; MARCONI, 2001, p. 186).

O questionário é um dos instrumentos mais utilizados para obter informações. É uma técnica de custo razoável, apresentando mesmas questões para todas as pessoas, garante o anonimato e pode conter questões que atendam as finalidades específicas de uma pesquisa. Aplicada criteriosamente, esta técnica apresenta elevada confiabilidade.

O questionário, segundo Gil pode ser definido,

“como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. (GIL, 2008, p.128)

### 4.2 PARTICIPANTES

Participaram da pesquisa 8 (oito) Professores da rede pública do ensino de João Pessoa, com idades entre 34 e 49 anos. No que se refere ao contexto de atuação, quatro (4) são professoras da sala comum e quatro (4) trabalham na sala de recursos



multifuncional, divididas entre 4 escolas do município de João Pessoa. Por motivos éticos, serão omitidos os nomes das escolas, passando a chamar por Escola 1, Escola 2, Escola 3 e Escola 4 e os nomes das professores também serão mantidos em sigilo. As professoras serão nomeadas de P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7 e P8.

Aqueles profissionais que não trabalhavam com estudantes com deficiência na sala de aula, foram excluídos dessa participação, sendo este o critério de exclusão. Tratou-se de uma seleção de participantes por conveniência, não probabilística, participando aqueles Professores que tiveram disponibilidade e concordância de contribuir com o estudo.

#### 4.3 INSTRUMENTOS

Foi utilizado um Questionário Sociodemográfico objetivando-se coletar dados sobre o perfil acadêmico e profissional das participantes. Esse questionário conteve itens que envolvem: idade, sexo, formação, outras formações acadêmicas, local de trabalho e tempo de profissão.

Foi utilizada dois tipos de questionário, um estruturado para professores que trabalhavam só na sala comum e outro questionário estruturado só para aqueles que trabalham na sala de recursos multifuncionais.

#### 4.4 PROCEDIMENTO

Para efetivação da coleta de dados, foi realizado o contato com todas as participantes pessoalmente, falando a respeito da pesquisa e convidando gentilmente para a participação da entrevista. Ocorrendo a concordância em participar, entreguei pessoalmente, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, o Questionário era informado também o prazo para a devolução do questionário respondido e que qualquer dúvida poderia ligar ou se comunicar através do Whatsapp.

A pesquisadora informou de maneira clara acerca do caráter voluntário da participação, além do procedimento anônimo e confidencial de todas as respostas a serem coletadas, garantindo o completo sigilo das informações, e, possibilitando a suspensão da pesquisa no momento que desejasse, sem qualquer constrangimento.

## 5 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Para conduzir a descrição e análise dos dados resultantes da pesquisa realizada através de questionário, a qual utilizou como balizadora deste estudo, as etapas da técnica propostas por Bardin (2011). Estas etapas compreendem: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados e interpretação.

O questionário foi aplicado com professores da Sala de Recursos e Salas Comuns pertencentes escolas municipais de João Pessoa - Paraíba, na qual antes de ser iniciada, foram explicados o objetivo, a relevância da pesquisa e a importância da colaboração.

A partir da leitura dos dados, foram estabelecidos temas de análise de conteúdo que estão representadas na tabela, a seguir, com o objetivo de melhor visualização, junto com sua apresentação descritiva.

Quadro 1 – Temas de análise

TEMAS DE ANÁLISE	DESCRIÇÃO
Formação	Refere-se à formação acadêmica das professoras.
Preparação	Refere-se à formação continuada que abordou sobre as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).
Sala de Recursos Multifuncionais	Refere-se as práticas desenvolvidas na SRM
Formação continuada	Refere-se as atividades e desenvolvimento para aplicar na SRM
Dificuldades	Refere-se a dificuldades encontradas pelo professor da SRM.

Fonte: produção própria.

Os docentes participantes da pesquisa foram subdivididos e denominados da seguinte forma:

Quadro 2 – Participantes da pesquisa

<b>DOCENTES</b>	<b>PROFESSORES</b>	<b>ESCOLA</b>
<b>P1</b>	Professora de classe comum	Escola 1
<b>P2</b>	Professora da sala de recurso	Escola 1
<b>P3</b>	Professora de classe comum	Escola 2
<b>P4</b>	Professora da sala de recurso	Escola 2
<b>P5</b>	Professora de classe comum	Escola 3
<b>P6</b>	Professora da sala de recurso	Escola 3
<b>P7</b>	Professora de classe comum	Escola 4
<b>P8</b>	Professora da sala de recurso	Escola 4

Fonte: produção própria.

## 5.1 FORMAÇÃO

Analisando o questionário segue o quadro explicando a formação de cada professora juntamente com o seu tempo de atuação como docente.

<b>Docentes</b>	<b>Professores</b>	<b>Escola</b>	<b>Formação</b>	<b>Pós Graduação</b>	<b>Tempo De Atuação como docente</b>	<b>Tempo de atuação com pessoas com deficiência</b>
<b>P1</b>	Professora de classe comum	Escola 1	História	-	22 anos	20 anos
<b>P2</b>	Professora da sala de recurso	Escola 1	Biologia	AEE	9 anos	6 anos
<b>P3</b>	Professora de classe comum	Escola 2	Letras	-	11 anos	3 anos
<b>P4</b>	Professora da sala de recurso	Escola 2	Pedagogia	AEE	18 anos	3 anos
<b>P5</b>	Professora de classe comum	Escola 3	Pedagogia	-	27 anos	6 anos
<b>P6</b>	Professora da sala de recurso	Escola 3	História	AEE	20 anos	14 anos
<b>P7</b>	Professora de classe comum	Escola 4	Pedagogia	-	27 anos	25 anos
<b>P8</b>	Professora da sala de recurso	Escola 4	Pedagogia	AEE	4 anos	1 ano

Considerando a formação das professoras é importante ressaltar que o processo se dá de forma contínua, sendo assim, a educação inclusiva exige que não só o professor do ensino regular seja preparado em seu processo de formação para atender os alunos com deficiência, como os professores especialistas precisam ampliar suas ações, as quais geralmente são centradas nas características peculiares dos alunos relativas à deficiência.

Analisando, verifica-se que os professores tem formação acadêmica nas diversas áreas de ensino e destes quatro não possui especialização. De acordo com as Políticas de Educação Especial em uma Perspectiva Inclusiva (PNEE-EI, 2008), ao abordar a formação do docente, este documento indica que,

Para se trabalhar na educação especial o professor deve ter como base da sua formação inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. (BRASIL, 2008)

Desse modo, o documento assinala que de modo geral a formação do professor necessita se valer em conhecimentos gerais a respeito da docência e não somente a especificidade da educação especial.

Foi questionado também sobre o tempo de serviço no município, onde se pode perceber que entre os entrevistados da Sala Comum este tempo varia de 6 a 27 anos, e atuando na educação Especial varia de 1 a 14. Foi perguntado se consideram preparadas para trabalhar com alunos de inclusão? As professoras responderam:

**P1:** Sim, pela socialização, orientação, conversas e conhecimentos.

**P2:** Sim, porque antes de incluir temos que conhecer e estou sempre em busca de conhecimento pra incluir de forma correta.

**P3:** Não, porque não tive nenhuma capacitação para atuar na área.

**P4:** Sim, porque tivemos capacitação na área e duas pós graduação.

**P5:** Não, porque não tenho formação nessa área.

**P6:** Sim, pela escolha que fiz e me identificar, pelos anos de experiência e desafio.

**P7:** Não, por falta de recursos

**P8:** Sim, porque está disposto a desenvolver as competências que o aluno com necessidades especiais demonstra [...] Se qualificar profissionalmente [...]; tenho feito muita dedicação [...] sabendo que existe muitos desafios.

Observou-se que alguns destes professores relataram que não estão preparados para atuar no AEE.

Marques (1995) fala sobre os professores que atuam há mais tempo na Educação Especial, dizendo que,

Esses professores poderão desempenhar um papel importante na formação de outros professores, pelo saber que foram acumulando durante anos de reflexão e prática de trabalho com essa faixa populacional, abrindo as portas à investigação, promovendo o diálogo humano/profissional com os professores do ensino regular,

através de situações concretas de interação ou de acolhimento dos professores que querem ingressar nesse campo (MARQUES, 1995, p.19).

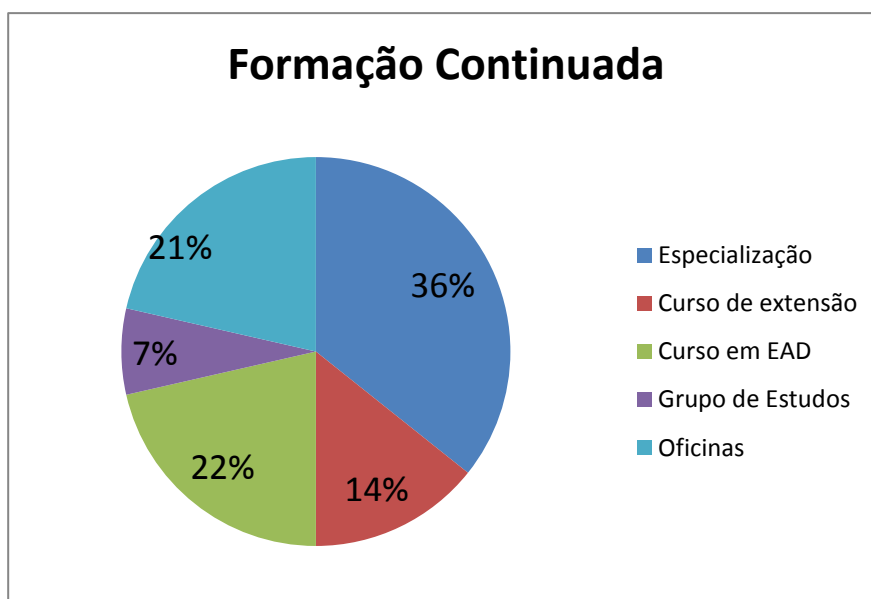
Assim, os professores que já vem a mais tempo trabalhando na Educação Especial, poderão auxiliar significativamente seu colega, compartilhando suas experiências vividas em seu cotidiano escolar.

## 5.2 PREPARAÇÃO

Foi questionado se esses professores já haviam feito alguma formação continuada que abordou sobre as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

De acordo com o gráfico 1, evidencia-se que 36% possuem especialização, 14% possuem curso de extensão, 22% fizeram curso em EAD, 7% participaram de grupo de estudos e 21% fizeram oficinas onde foram abordados temas relacionados às Sala de Recursos Multifuncionais..

Gráfico 1 – Formação Continuada



Fonte: Do Autor.

## 5.3 SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Quando foi perguntado aos professores da Sala Comum quais eram as práticas desenvolvidas na SRM, mencionaram que são realizadas atividades lúdicas, de musicalização, habilidades de colagem e pintura, bem como, é feito acompanhamento sócio

emocional com os estudantes.

De acordo com Cia e Rodrigues,

“os conteúdos e as atividades necessitam levar em conta o princípio da aprendizagem significativa: atividades que partam de experiências positivas para os alunos, dos interesses, dos significados e sentidos atribuídos por eles” (CIA, RODRIGUES, 2014, p. 22).

Na sala de recursos o professor fará junto com o aluno o reconhecimento das dificuldades que ele enfrenta no cotidiano escolar, e o que impede ou limita de participar de novos desafios da aprendizagem da escola. Fazendo este reconhecimento ele colocará no seu cotidiano recursos ou estratégias que ajudarão e auxiliarão sua participação no cotidiano escolar.

#### 5.4 FORMAÇÃO CONTINUADA

Com os professores da Sala de Recursos Multifuncionais, foram abordadas mais questões, foi feita a seguinte pergunta: Como são as atividades que você elabora em SRM? Quais são os critérios que você utiliza?

**P2:** Atividades educativas e indico estratégias como sugestão ao corpo discente para desenvolvimento de habilidades e suas potencialidades, oportunizando a vivencia das tarefas do cotidiano no ambiente escolar. AVDs (atividades de vida diária) e AVPs (Atividade de vida pratica) melhorando assim a sua qualidade de vida.

**P4:** Atividades fortalecedoras de sua autonomia e noções fundamentais de higiene e alimentação (lavar as mãos, merendar, escovar os dentes, pentear-se).

**P6:** São atividades lúdicas com jogos material concreto de acordo com o nível da criança, suas limitações e potencialidades.

**P8:** A atividade pode ser realizada em grupo ou individualmente, com estímulos através do comando, pinturas, interação social, seleção de objetos e brinquedos jogos de acordos com sua funcionalidade.

Constatou-se que a maioria dos professores desta sala trabalha com atividades lúdicas, atividades da vida diária, bem como, acompanhamento sócio emocional, buscando

sempre respeitar a limitação dos estudantes.

De acordo com Marin e Braun (2011), o AEE tem o objetivo de beneficiar o preparo de materiais didáticos e pedagógicos, estratégias individualizadas, ferramentas de avaliação adaptada às necessidades do educando para que, com certeza, sua estabilidade na escola lhe adeque o progresso acadêmico e pessoal.

## 5.5 DIFICULDADES

Na questão que perguntava sobre as dificuldades encontradas pelo professor da Sala de Recursos Multifuncionais, as professoras responderam:

**P2:**Participação da família; Os professores de sala regular necessita de mais conhecimentos na área da inclusão escolar e como trabalhar com o aluno deficiente com suas particularidades;

**P4:** A aceitação por parte das famílias que não cumpre com o seu papel, a falta de material da sala de recursos estamos esperando chegar o mobiliário da sala de recursos.

**P6:** A comunicação e a presença da família na escola, pois é muito raro aparecerem pra saber como está o desenvolvimento do aluno. Outra dificuldade é a falta de recurso e incentivo.

**P8:** Uma das dificuldades seria a participação da família em estimular os alunos nas atividades propostas para casa, para que ele possa desenvolver e ter mais rendimento em sala de aula.

Ficou evidente que a pouca participação da família no processo educacional de seus filhos, a família é o primeiro e mais importante agente socializador para o desenvolvimento da criança, é neste contexto que a criança cresce, expõe seus sentimentos, experimenta as primeiras recompensas e punições e é através da família que ocorre a inserção do sujeito na sociedade.

No processo de interação entre família e profissionais, deve haver uma parceria de igualdade, com isso a colaboração afetará tanto o aluno e sua família como também a atividade dos profissionais.

Também ficou evidente a falta de conhecimento dos professores da sala comum em



relação ao atendimento dos estudantes com deficiência, é algo que dificulta o trabalho do professor da Sala de Recursos Multifuncionais. Mazzaro registra "[...] Os professores tentam adequar suas práticas pedagógicas às propostas de inclusão, porém, faltam-lhes as condições básicas para atender à diversidade, que requer estrutura que a escola não possui" (2007, p.103).

Conforme Mazzaro (Ibidem) se faz necessário destacar que atualmente a formação dos professores atuantes nas escolas, representa um dos pontos que dificulta a introdução da educação inclusiva, já que para acolher à nova reivindicação legal, os professores que trabalham na sala regular necessitam de informações respectivas à educação do educando com deficiências.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho foi organizado analisando todos aqueles que acompanham o processo de ensino aprendizagem dos educandos com deficiência. Professores das salas de recursos Multifuncionais (SRM) e professores das salas comuns foram fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa, visto que estes tem relação direta que instituem com o aluno em processo de inclusão. Propõe-se que este trabalho ofereça subsídios para reflexões e gere a articulação do trabalho entre Sala de Recursos Multifuncionais e sala comum.

O ingresso de alunos com deficiências na classe comum é aceito àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (MEC, 1994, p.19 *in*: VARGAS, 2013). Uma inclusão responsável estabelece quebras no sistema e abrange todos os excluídos. Faz-se necessário dar acesso ao conhecimento, embora o educando assimile com dificuldades, sendo que estas necessitam ser trabalhadas em consonância com o professor da classe comum e a Sala de Recursos Multifuncionais, redimensionando a disposição do trabalho pedagógico, idealizando um novo panorama para a escola e seus educandos.

Dessa forma, ficou evidente a partir do que professores falaram que existe a falta de debate e reflexão da verdadeira definição da inclusão, tanto em sua dimensão teórica como na prática. Tem uma disparidade de ponderações e conhecimentos que necessitam ser trabalhados no dia a dia da escola para que os docentes apropriem-se do conhecimento e transformem suas atividades mais conexas do que se se almeja, a inclusão escolar.

Diante disso, e baseado nos dados coletados fica indiscutível que a formação de docentes é indispensável para que a educação inclusiva aconteça de forma concreta e adequada. Compreender e atender as pessoas com deficiência é assegurar um direito legal. A inclusão é um fato significativo para a mudança social da pessoa deficiente.

Assim, averiguou-se que, para acontecer realmente uma aprendizagem significativa, é indispensável desenvolver programas de formação continuada, buscando capacitar os professores para trabalharem na Educação Inclusiva, cooperando, deste modo, para o avanço da qualidade do ensino.

Podemos finalizar afirmando que o pedagogo é um profissional que necessita sempre buscar meios de melhorar sua formação para poder atuar com o seu trabalho na

educação voltada para quem exige um profissional capaz de contribuir para a educação inclusiva, quer seja de maneira coletiva ou individual no processo de desenvolvimento dos seres humanos.

Sendo assim, notamos a importância desse profissional qualificado, o pedagogo, que deverá possuir a capacidade de levar a educação aos indivíduos e torná-los cidadãos críticos para que, a partir daí, possam reivindicar seus direitos e tomar posse de suas responsabilidades, com uma visão ampla, direcionada a tornar um mundo novo, um mundo melhor, através da educação.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Denise de Oliveira et al. **Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado**. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Projeto Escola Viva : garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola : necessidades educacionais especiais dos alunos**. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

BORGES, Maria Celia; PEREIRA, Helena de Ornelas Sivieri; AQUINO, Orlando Fernández. **Inclusão versus integração: a problemática das políticas e da formação docente**. Revista Iberoamericana de Educação. ISSN: 1681-5653, n.º 59/3 – 15/07/12

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL **DECRETO Nº 3.956. de 8 de Outubro de 2001**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVL/03/decreto/2001/d3956.html> > Brasil. Acesso em 19 jan. 2019.

BRASIL **Resolução n. 04, de 02 de outubro de 2009. I institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial**. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2009a.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. 2011a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SECADI, 2008.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, 2015. Disponível em:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)>. Acesso em: 23 mar.2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional da Educação. MEC**, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB 2, de 11 de setembro de 2001**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 set. 2011b. Seção 1E, p. 39-40.

BUENO, J.G.S. **Crianças com necessidades educativas especiais, políticas educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?** *Revista de Educação Especial*. Piracicaba, v. 3, n. 5, p. 7-25, set. 1999.

CARNEIRO, R. U. C. **Formação de Professores: Da Educação Especial à inclusiva - Alguns Apontamentos**. In: L. O. Zaniolo, & M. J. C. Dall'acqua (Eds.). *Inclusão Escolar: Pesquisando Políticas Públicas, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas*. Jundiaí. Paco Editorial, 2012.

CARVALHO, E. R. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CARVALHO, R.E. **Educação Inclusiva: com os pingos no “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

CIA, Fabiana; RODRIGUES, Roberta Karoline Gonçalves. **Ações do professor da Sala de Recursos Multifuncionais com os professores das salas comuns, profissionais e familiares de crianças Pré-Escolares incluídas**. *Práxis Educacional Vitória da Conquista* v. 10, n. 16 p. 81-103 jan./jun. 2014. Disponível em <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/2891/2573>>. Acesso em 30 abr. 2019.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 2/2001**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40.

**Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca – Espanha, 1994.

DUTRA, C. P. **Políticas públicas de inclusão e o papel da educação especial**. In: MANZINI, E. J. (Org.). *Inclusão e acessibilidade*. Marília: ABPEE, 2006.

FERNANDES. A. F. **Integração de alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Regular – Estudo de caso Escola Secundária Amor de Deus**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade de Cabo Verde. Escola Superior de Educação de Lisboa, Praia, 2011.

FIGUEIREDO, R. V. **Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade**. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. (Orgs). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

FOUCAULT, M. **Segurança, território, população**. Curso no College de France (1977-1978). Tradução de Eduardo Brandão; Revista da tradução de Claudio Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**.

São Paulo: Paz e Terra, 1996. Coleção leitura.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Marcia D. **Diferentes dimensões do processo de inclusão escolar de alunos com necessidades especiais na rede pública do Município do Rio de Janeiro**. Publicado em: ANACHE, A. A. & OSÓRIO, A. C. N. (Org.). Da Educação Especial à Educação na Diversidade: escolarização, práticas e processos., p.89-106. Campo Grande/MS: Editora UFMS, 2010.

GLAT, Rosana. **A Integração Social dos Portadores de Deficiência: Uma Reflexão**. Sette Letras, 1995. P.26.

HONORA, Marcia; FRIZANCO, Mary Esteves. **Esclarecendo as deficiências: aspectos teóricos e práticos para contribuição com a sociedade inclusiva**. São Paulo, SP: 2008.

JANUZZI, Gilberta de Martinho. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas. Coleção Educação Contemporânea. Autores Associados. 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZARO, J. L. **Baixa visão na escola: conhecimentos e opiniões de professores e pais de alunos deficientes visuais**, em Brasília, DF. 2007. Tese (Doutorado em Educação). Disponível em <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/308900>>. Acesso em 30 abr. 2019.

MITTLER, Peter. **O futuro das escolas inclusivas**. Revista Pátio, Porto Alegre, n. 32, p. 8, nov. 2004/jan. 2005.

MRECH, L. M. **Educação inclusiva: realidade ou utopia?** São Paulo: Trabalho apresentado no evento do LIDE, Seminário educação inclusiva: realidade ou utopia? Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1999.

NIZA, S. (1996). **Necessidades Especiais de Educação: da exclusão à inclusão na escola comum**. Inovação, nº 9, pp.139-149.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote. 1995

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição a ciência**. São Paulo: T.A.Queiroz, 1984.

SANCHES, I., TEODORO, A. **Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos**. Revista Lusófona de Educação, América do Norte, 8, Jul. 2009. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/691>>. Acesso em 22 mar.2019. SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SASSAKI, R.K. **Inclusão construindo uma sociedade para todos**, Rio de Janeiro: wva, 1999.

SASSAKI, R.K. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. In: **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, ano V, n. 24, jan./fev. 2002, p. 6-9.

STAINBACK, S, & Stainback, W, **Inclusão: Um Guia para Educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

VALLE, J. W., & Connor, D. J. (2014). **Ressignificando a Deficiência: Da Abordagem Social às Práticas Inclusivas na Escola**. Porto Alegre: AMGH, 2014.

VARGAS, Roberta Vieira. **Os desafios de incluir sem excluir**. Revista O Professor. Ed. 7 Ago 2013. Disponível em: <<https://www.deficienteciente.com.br/os-desafios-de-incluir-sem-excluir.html>>. Acesso em 02 de mai. 2019.

# APÊNDICE





UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO– TCLE**

Esta pesquisa é sobre e **A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS** está sendo desenvolvida por Simone Silva Fernandes, aluna do curso de Pedagogia da Universidade Federal Da Paraíba, sob orientação da Professora IZAURA M. ANDRADE DA SILVA.

O Objetivo geral: desta pesquisa é investigar sobre a necessidade da formação continuada do pedagogo, para que as práticas de ensino em salas de aula inclusivas e salas de recursos multifuncionais sejam utilizadas de maneira eficaz e compreender como é realizada a formação e atualizando do grupo de professores responsáveis pela sala de recursos multifuncionais e como estes profissionais interagem com os alunos e professores da sala regular.

Solicitamos a sua colaboração para responder. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo.

Esclarecemos que a sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o (a) senhor (a) não é obrigado (a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador (a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano;

A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que recebi uma cópia desse documento.

Eu, \_\_\_\_\_ declaro ter lido o conteúdo do presente Termo de Consentimento e concordo em participar desse estudo de forma livre e esclarecida. Também declaro ter recebido cópia deste termo.

\_\_\_\_\_ Data \_\_/\_\_/\_\_\_\_  
Assinatura do participante

\_\_\_\_\_ Data \_\_/\_\_/\_\_\_\_  
Nome do entrevistador

Contato como Pesquisador (a) Responsável: Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador (a) Simone Silva Fernandes, (tel. 98834-8742) e Izaura M. de Andrade da Silva (tel. 988918356)

## QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES DE CLASSE COMUM

Graduação: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

2. Pós-graduação: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

3. Idade: \_\_\_\_\_

4. Sexo: Fem. ( ) Masc. ( )

5. Quanto tempo leciona nessa instituição:

\_\_\_\_\_

6. Tempo de atuação docente:

\_\_\_\_\_

7. Tempo de atuação com estudantes com deficiência no ensino regular:

\_\_\_\_\_

8. Rede de ensino onde atua:

\_\_\_\_\_

9. Na sua graduação, você teve uma disciplina que abordasse sobre educação especial?

( ) Sim ( ) Não

Se sim, quais conteúdos foram abordados sobre educação especial?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

10. Você se considera preparado para trabalhar com estudantes com deficiência?

( ) Sim, por quê?

\_\_\_\_\_

( ) Não, por quê?

\_\_\_\_\_

11. Como você, professor de sala comum, define as atribuições dos professores especialistas em Sala de Recursos Multifuncional (SRM)?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

12. Você já participou de formação continuada com apresentasse conteúdo acerca das SRM?

( ) Sim ( ) Não

Se sim, que tipo de formação?

( ) Curso de especialização

( ) Curso de extensão

( ) Curso em EAD

( ) Grupo de estudo

( ) Oficina

( ) Outros, Quais? Se sim, quais conteúdos foram abordados?

---

---

---

13. Quais práticas são desenvolvidas nas SRM? Descreva pelo menos três (3) delas.

---

---

14. Como você avalia as experiências que são desenvolvidas nas SRM? Obs.: tal pergunta pode ser respondida a partir das duas possibilidades abaixo apresentadas.

( ) adequadas, por quê? \_\_\_\_\_

( ) inadequadas, por quê? \_\_\_\_\_

## QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES DE SALA DE RECURSO

1. Graduação: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

2. Pós-graduação: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

3. Idade: \_\_\_\_\_

4. Sexo: Fem. ( ) Masc. ( )

5. Quanto tempo leciona nessa instituição:

---

6. Tempo de atuação docente:

---

7. Tempo de atuação com alunos com deficiência no ensino regular:

---

8. Rede de ensino onde atua:

---

## II- FORMAÇÃO DOCENTE

9. Na sua graduação, você teve uma disciplina que abordasse o atendimento educacional especializado - AEE ?

(    ) Sim (    ) Não

Se sim, quais conteúdos foram abordados sobre o AEE?

---

---

---

10. Você se considera preparado para trabalhar com alunos de inclusão?

(    ) Sim, por quê?

---

---

---

(    ) Não, por quê?

---

---

---

11. Qual é a função das Sala de Recursos Multifuncionais?

---

---

---

12. Você já participou de formação continuada que abordou a SRM?

(    ) Sim (    ) Não

Se sim, que tipo de formação?

(    ) Curso de especialização

- ( ) Curso de extensão
- ( ) Curso em EAD
- ( ) Grupo de estudo
- ( ) Oficina
- ( ) Outros, Quais? Se sim, quais conteúdos foram abordados?

---

---

---

13. Como são as atividades que você elabora em SRM? Quais são os critérios que você utiliza?

---

---

---

---

14. Cite ao menos duas dificuldades encontradas no seu trabalho docente em SRM.

---

---

---

---

15. Como se dá a participação no trabalho docente com o professor da sala comum?

---

---

---

---

16. Quais práticas são desenvolvidas nas SRM? Descreva pelo menos três (3) delas.

---

---

---

---

---

17. Como você avalia as experiências práticas que são desenvolvidas nas SRM? Obs.: tal pergunta pode ser respondida a partir das duas possibilidades abaixo descritas.

(    ) adequadas, por quê?

---

---

---

(    ) inadequadas, por quê?

---

---

---

18. Você acha que a sala de recurso representa um avanço para a aprendizagem dos alunos? Obs.: tal pergunta pode ser respondida a partir das duas possibilidades abaixo descritas

(    ) Sim, por quê?

---

---

---

(    ) Não, por quê?

---

---

---

19. Como você desenvolve as atividades dos AEE nas SRM?

---

---

---

20. Qual é o seu grau de participação na sala de aula comum para auxiliar o professor da sala regular no trabalho de sala de aula ao aluno com NEE?

(    ) muito, por quê?

---

(    ) pouco, por quê?

---

(    ) parcial, por quê?

---